

Hirblinger, Heiner

## **Überich-Fixierung und Störung der Mentalisierungsfähigkeit in pädagogischen Praxisfeldern. Aspekte einer Entwicklung des Selbst im Unterricht und in der Lehrerbildung - Fallbeispiele und Analysen**

*Dörr, Margret [Hrsg.]; Aigner, Josef Christian [Hrsg.]: Das neue Unbehagen in der Kultur und seine Folgen für die psychoanalytische Pädagogik. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht 2009, S. 141-158*



Quellenangabe/ Reference:

Hirblinger, Heiner: Überich-Fixierung und Störung der Mentalisierungsfähigkeit in pädagogischen Praxisfeldern. Aspekte einer Entwicklung des Selbst im Unterricht und in der Lehrerbildung - Fallbeispiele und Analysen - In: Dörr, Margret [Hrsg.]; Aigner, Josef Christian [Hrsg.]: Das neue Unbehagen in der Kultur und seine Folgen für die psychoanalytische Pädagogik. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht 2009, S. 141-158 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-32689 - DOI: 10.25656/01:3268

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-32689>

<https://doi.org/10.25656/01:3268>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**Vandenhoeck & Ruprecht** **V&R**

<http://www.v-r.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertrieben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Margret Dörr / Josef Christian Aigner (Hg.)

# **Das neue Unbehagen in der Kultur und seine Folgen für die psychoanalytische Pädagogik**

Vandenhoeck & Ruprecht

Vandenhoeck & Ruprecht (2009)

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-525-40204-7

© 2009, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen.

Internet: [www.v-r.de](http://www.v-r.de)

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Lehr- und Unterrichtszwecke.

Printed in Germany.

Satz: Barbara Brendel, Leipzig

Druck & Bindung: Hubert & Co, Göttingen

# Inhalt

Josef Christian Aigner und Margret Dörr Die psychoanalytische Pädagogik vor dem Unbehagen in der Kultur. Einleitung .....	7
---	---

## **I. Kulturtheoretische Perspektiven auf das »Unbehagen« in der Gegenwartsgesellschaft**

Hans-Joachim Busch Das Unbehagen in der Spätmoderne .....	33
--	----

Micha Brumlik Die Aktualität des Todestriebes. Zur Aktualität eines Phänomens und eines unzeitgemäßen Gedankens .....	54
---	----

Barbara Rendtorff Unbehagliche Differenzen. Frauen, Männer und Kultur .....	73
--	----

Andreas Kriwak Das Unbehagen zwischen Begehren und Trieb .....	90
---	----

Till Bastian Unübersichtlichkeit, Fragmentierung und Zerfall – und die neue Sehnsucht nach dem Schlichten .....	107
---	-----

## **II. Möglichkeiten und Probleme des Umgangs mit dem »Unbehagen in der Kultur« in therapeutischen und pädagogischen Kontexten**

Annedore Hirblinger Überich-Fixierung und Störung der Mentalisierungsfähigkeit. Aspekte der Selbstentwicklung in der psychoanalytischen Therapie .....	121
---	-----



Heiner Hirblinger Überich-Fixierung und Störung der Mentalisierungsfähigkeit in pädagogischen Praxisfeldern. Aspekte einer Entwicklung des Selbst im Unterricht und in der Lehrerbildung .....	141
Achim Würker Das Unbehagen in der Kontrollkultur .....	159
Burkhard Müller Das pädagogische »Unbehagen in der Kultur«. Anmerkungen zur Wirkungsgeschichte eines Konzepts .....	185
 <b>III. »Unfreudige« Tendenzen in den Entwicklungslinien der Psychoanalyse</b>	
Günther Bittner Muss ich mein eigener Feind sein? Plädoyer für Freuds moralkritische Perspektive .....	209
Jürgen Körner Das psychoanalytische Unbehagen in der Kultur – Symptom und Remedium der spätbürgerlichen Gesellschaft? .....	230
Rolf Göppel Das Unbehagen an der Freudlosigkeit der psychoanalytischen Kultur. Freuds »Techniken der Leidabwehr« und aktuelle »Anleitungen zur Lebenskunst« .....	241
Die Autorinnen und Autoren .....	267

Heiner Hirblinger

## **Überich-Fixierung und Störung der Mentalisierungsfähigkeit in pädagogischen Praxisfeldern**

Aspekte einer Entwicklung des Selbst im  
Unterricht und in der Lehrerbildung –  
Fallbeispiele und Analysen

»Wir haben die These vertreten, dass die Mentalisierung normalerweise dann auftaucht, wenn das Kind die Erfahrung macht, dass seine mentalen Zustände reflektiert werden« (Fonagy et al., 2004, S. 65).

### **Aspekte des »Unbehagens in der Kultur« und das Konzept der »Mentalisierung«**

Ferro (2003) bringt mit dem Bild vom »Ei und vom Küken« das Problem der Deutung psychischer Wirklichkeit, um das es in unserem Zusammenhang geht, auf den Punkt. Wenn ein Wissenschaftler ein Ei aufschneidet, um zu sehen, was drinnen ist, wird das Küken nicht mehr ausschlüpfen können. – Wenn ein Therapeut oder Lehrer durch Deutungen und rationale Erklärungen die Affekte eines Kindes »zerschneidet«, können sie sich nicht mehr weiterentwickeln.

Es geht hier um grundlegende Einstellungen in professionellen Handlungsfeldern, die eben nicht durch Zerschneiden, sondern durch Verstehen und Einfühlung wirksam werden sollen:

Dies wird nicht durch Deutungen erreicht, sondern vielmehr, indem wir helfen, die Bedingungen für eine neue und fruchtbarere mentale Begegnung zu schaffen, und einen neuen mentalen Apparat anbieten, der das, was das Küken zum Wachsen braucht, zur Verfügung stellt und

eine *emotionale Realisierung* [...] ermöglicht, die zuvor unbekannt war und nicht gedacht werden konnte (Ferro, 2003, S. 182 f.).

Es liegt auf der Hand, dass das Konzept des »bipersonalen Feldes« (Ferro, 2003) und das von »Mentalisierungsprozessen« (Fonagy, Gergely, Jurist, Target, 2004) für alle Bereiche schulischen Lernens ein völlig neues Verständnis erschließen.

Pädagogen haben es immer mit Situationen zu tun, in denen Lern- und Bildungsprozesse stattfinden. Sie agieren und reflektieren dabei in bipersonalen und multipersonalen Feldern, die nicht beforscht, sondern entwickelt werden sollen. Die Beobachtungserfahrung und die Haltung des Beobachters sind in dieser Szene immer ein *integraler* Bestandteil des Mentalisierungsprozesses, um den es geht. Dieses notwendige, empathische Eintauchen der Lehrer *in* die Situation und das vorgängige Erleben in einem affektiven Relationskontext wird dabei jedoch zur Zeit noch durch eine scheinbar schicksalhafte Überich-Kultur in den Schulen erheblich beeinträchtigt. Mitscherlich (1963/1989) sprach diesbezüglich von »Rollenverhaftung«, Trescher (1993) von »Übertragungsidentifizierung«; ich selbst habe den Nachweis zu liefern versucht, dass der »Gegenübertragungshabitus« (Hirblinger, 1990) im Unterricht, also eine Form der professionell bedingten Überich-Fixierung, ein wichtiges Hindernis für Mentalisierungsprozesse in unterrichtlichen Beziehungsfeldern darstellt.

Mentalisierung und Überich-Fixierung stellen in dieser Konzeptualisierung ein polares Gegensatzpaar dar, in dem zwei getrennte »Regelkreise« im professionellen Handeln wirksam werden:

- Im Mittelpunkt des Konzepts der *Mentalisierung* steht dabei das Anliegen, auch im schulischen Unterricht durch die Bildung von mentalen Repräsentanzen die Affektregulierung und Reflexionsfunktion der Schüler und Lehrer weiterzuentwickeln.
- Das Konzept der *Überich-Fixierung* geht hingegen in professionellen Rollenkontexten der Frage nach, wie durch Verinnerlichung von gesellschaftlichen Normen oder durch Überanpassung an Systemimperative Prozesse der Mentalisierung strukturell und dauerhaft verhindert oder blockiert werden.

Überich-Fixierung ersetzt dort, wo sie sich *nicht* auflösen kann, echte Mentalisierung durch systemisch begründete *Anwendungs-mentalität*. Der Als-ob-Modus der Mentalisierung und die spielerische Erfahrungsverarbeitung werden dann durch Orientierung an vorgegebenen Standards verhindert. Entsprechend erfolgt auch die Affektregulierung in solchen Lernprozessen nicht mehr im Rahmen einer von personalem Erleben getragenen Beziehung, sondern im Wege der Durchsetzung von ritualisierten Rollenbeziehungen.

Nicht die zunehmende Verinnerlichung von Aggression durch Triebverzicht und Sublimierung bereitet also, wie Freud (1930) noch angenommen hat, in der Schule »Unbehagen«, sondern die zunehmende Externalisierung und *Ent-Sublimierung* durch Einbindung des Ich in systemische Imperative ist das eigentliche Problem der modernen Bildungsinstitutionen. Mit der Zunahme ungelöster Konflikte in systemischen Handlungsfeldern verbunden ist dabei die Zerstörung der kreativen Dispositionen aller Beteiligten. Man könnte auch von einer systemisch bedingten De-Mentalisierung in Bildungsprozessen der Schule sprechen.

## Mentalisierung und Überich-Fixierung als Konzept

In ihrem Buch über »Affektregulierung, Mentalisierung und Entwicklung des Selbst« (Fonagy et al., 2004) stellen die Autoren das Konzept der Mentalisierung im Kontext einer »Philosophie des Geistes« (S. 10) und der »Bindungstheorie« (S. 10) dar. Durch den Nachweis, dass Bindungserfahrungen einen ganz wesentlich prägenden Einfluss auf die Entwicklung des mentalen Repräsentanzsystems haben, wird das komplexe Zusammenspiel von Kognition und Affekt besser verständlich:

Als »Mentalisierung« [...] bezeichnen wir den Prozess, durch den wir erkennen, dass unser Geist unsere Wahrnehmung vermittelt. Mentalisierung hängt unauflöslich mit der Entwicklung des Selbst zusammen, mit seiner zunehmend differenzierteren inneren Organisation und seiner Teilnahme an der menschlichen Gesellschaft, einem Netzwerk von

Beziehungen zu anderen, die diese einzigartige Fähigkeit ebenfalls besitzen. Mit dem Begriff »Reflexionsfunktion« bezeichnen wir unsere Operationalisierung der mentalen Fähigkeiten, die das Mentalisieren erzeugen (Fonagy et al., 2004, 10 f.).

Eines der wichtigsten Resultate gelungener Mentalisierung besteht dann darin, Affektzustände in Beziehungen zu regulieren, um dadurch dem Subjekt in Situationen der Betroffenheit die Rolle eines *reflektierenden Akteurs* zu ermöglichen.

Das Konzept der Mentalisierung ist nun nicht nur sehr komplex, sondern auch – wie die Autoren immer wieder betonen – nach vielen Seiten hin offen und ergänzungsbedürftig. In plakativer Vereinfachung lassen sich jedoch in Anlehnung an Wöller (2006) folgende Merkmale des Mentalisierungsprozesses benennen:

Unter Mentalisierung verstehen wir die Fähigkeit,

- über eigene und fremde mentale Zustände nachzudenken, ohne dass diese unmittelbar mit Handlungen verbunden sein müssen;
- sich selbst und wichtige Bezugspersonen als durch Bedürfnisse und Wünsche motiviert und durch Erwartungen und Überzeugungen beeinflusst wahrzunehmen;
- Hypothesen über mentale Zustände oder Motive anderer Personen zu bilden und die Affekte anderer zu entschlüsseln;
- sich empathisch in die Affektwelt anderer Menschen hineinzusetzen und die Welt aus deren Perspektive zu betrachten (Empathie);
- die erlebten Affekte zum psychischen und körperlichen Selbstverständnis zu nutzen (affektives Selbstverständnis) und
- die erlebten Affekte zum Situationsverständnis zu nutzen (S. 76).

Die Autoren des Mentalisierungskonzepts gehen dabei davon aus, dass »das internalisierte Bild der Bezugsperson, die das innere Erleben des Säuglings widerspiegelt« vom Kind als Organisator der eigenen emotionalen Erfahrungen verinnerlicht wird (Fonagy et al., 2004, S. 15). Die Emotionen des Säuglings und die Äußerungen der Mutter werden durch einen »Kontingenzentdeckungsmechanismus« (S. 16) verknüpft. Dadurch wird die Wahrnehmung des Selbst und des Anderen als Akteur und Urheber differenter mentaler Zustände erst geschaffen. Eine Kontrolle der *eigenen* Affekte über »symbolische Regulierung« (Dornes, 2004, S. 185) wird so erst möglich.

Werden Kontingenzerfahrungen im Modus der *Als-ob-Haltung* verinnerlicht, also durch »Markierungen« und durch »Containment« der spiegelnden Bezugsperson, so gewinnt das Ich zugleich eine spielerische Freiheit im Umgang mit den eigenen Affekten und kann diese im Zuge weiterer Entwicklung ins Selbsterleben integrieren. Eine Rückspiegelung von Gefühlen im Modus der *Gleichsetzung* (also ohne Verstehen und Empathie) erzeugt hingegen im Säugling Stress. Wenn der Säugling sich in der Mutter nicht finden kann und stattdessen immer nur »die Mutter findet« (Fonagy et al., 2004, S. 19), wird er gezwungen, ein »fremdes Selbst« aufzubauen.

Die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit im Menschen setzt früh ein, und es ist davon auszugehen, dass die wichtigsten Strukturbildungen bereits im dyadischen und bipersonalen Feld der Primärbeziehung entstehen. Die Als-ob-Qualität der psychischen Wahrnehmung wird also bereits hier durch Spielen und spielerische Verarbeitungsmodi in Ansätzen zu einer symbolischen Struktur des Erlebens, die dann später durch Triangulierung und Spracherwerb weiterentwickelt werden kann.

Für die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit später, also zum Beispiel im schulischen Unterricht, spielen dann drei Effekte des Settings eine essentielle Rolle:

- die *Spiegelung der Affekte* durch die Bezugsperson gelingt auch jetzt nur im Rahmen von Empathie und Containing;
- der *spielerische Umgang* mit emotionalen Erfahrungen in einem potentiellen Raum muss erneut möglich sein;
- die *Anregung* des Lehrers, die innere Bilder, die Träume, die szenischen Konfigurationen der Schüler durch Sprache nachzubilden, zu ergänzen und weiterzuentwickeln, setzt frühere Stufen der Symbolbildung und der Selbstregulation bereits voraus.

Spontaneität und Rezeptivität müssen dabei auch in späteren Phasen der Entwicklung immer im Gleichgewicht bleiben können, damit sich die Mentalisierungsfähigkeit weiterentwickeln kann.

## Fallanalysen: Mentalisierung und Überich-Fixierung in der Schule

Es sind nun insbesondere zwei Aspekte des Mentalisierungskonzepts, die wesentliche Zusammenhänge auch für das Verständnis von Lernen im Unterricht erschließen können:

- (1) Die empathische *Als-ob-Haltung* des Lehrers im Unterricht ist eine wesentliche Voraussetzung für die Bildung eines »Kontingenzentdeckungsmechanismus« auch in schulischen Bildungsprozessen.
- (2) Die Dynamik des *fremden Selbst* in systemischen Handlungskontexten, die Frage also, wie Lehrer mit ihren *eigenen* fremden Selbstanteilen in belastenden Situationen umgehen, fördert oder blockiert das Lernen.

Ich möchte die beiden Aspekte zunächst an der Situation des Lehrers in der Schule erläutern:

Die Als-ob-Haltung des Pädagogen ist in Prozessen der Mentalisierung im Unterricht eine unverzichtbare Voraussetzung für die Schaffung von Dispositionen, die Entwicklung fördern. Schüler können ihre emotionalen Erfahrungen in Schule und Unterricht nur dann konstruktiv bewältigen, wenn Lehrer über die Fähigkeit der *Markierung* und des *Containments* im pädagogischen Beziehungsfeld des Unterrichts verfügen.

Schon in den frühesten Stadien der Entwicklung wird die Rückspiegelung vom Kind nur dann verinnerlicht, wenn die Mutter deutlich macht, dass sie dem Säugling etwas vorspielt. Die Weiterentwicklung der psychischen Repräsentanzenwelt im Unterricht ist daher auf ähnliche Situationsmerkmale angewiesen. Jede direkte affektive Gegenaktion von Pädagogen, jedes verständnislose und unempathische Feedback wirkt verwirrend oder sogar traumatisierend. Fonagy et al. (2004) gehen davon aus, dass der *Gleichsetzungsmodus* Stress erzeugt; nur die *Als-ob-Haltung* fördert Affektregulierung und emotionale Entwicklung (S. 17).

Fonagy et al. gehen zudem davon aus, dass jeder Mensch zeitlebens auch Anteile eines *fremden Selbst* verarbeiten muss, also affektive Komplexe, die durch Mentalisierung noch nicht gebunden und integriert sind.

Die Probleme, die sich mit dem *fremden Selbst* in systemischen Handlungskontexten ergeben, lassen sich dann in drei Bereichen etwas genauer benennen: (1) Es entsteht eine ständige innere Bereitschaft, sich durch projektive Identifizierung von diesem *fremden Selbst* wieder zu befreien (S. 52); (2) durch Identifizierung mit dem Aggressor soll in der Regel der Schmerz in Kontrolle gehalten werden; (3) erst unter dem Einfluss von Supervision ließen sich dann die Lücken im Selbst und im Selbstnarrativ wieder schließen. In systemischen Handlungskontexten führt die Tendenz zur »projektiven Identifizierung« in der Regel nicht zu wechselseitiger Empathie und zum Containing, sondern zu erheblichem affektivem Stress und zur Delegation von unerträglichen Affekten.

Bezogen auf das Problem der Überich-Fixierung könnte man sagen: Die Neigung zur Identifikation mit dem Aggressor dient in der Schule der Abwehr von Schmerz und wird durch das »Abwehrbündnis« (Trescher, 1993, S. 191) mit der Institution eher stabilisiert. Die Übertragungsidentifizierungen führen dann im Unterricht zu einer Kampf- und Fluchtkultur, die durch die Zweckrationalität des Systems scheinbar gerechtfertigt erscheint – bezogen auf Mentalisierungsprozesse aber kontraproduktive Effekte erzeugt.

Die Bildung von Selbstnarrativen, welche die Lücken schließen könnten, wäre hingegen auf eine »bipersonale Wahrnehmungskompetenz« der Lehrer und auf »Containing« angewiesen. Die Narration, also die Fallbesprechung, spielt bisher jedoch in der Ausbildung von Lehrern keine wesentliche Rolle.

### *Der Unterricht*

Die Förderung von Mentalisierungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen in schulischen Lernfeldern ist mit Blick auf diese Voraussetzungen sicher keine einfache Aufgabe. Gleichwohl setzen sich staatliche Schulen dieses hohe Ziel, wenn sie etwa davon sprechen, dass die Schule nicht nur »Wissen und Können vermitteln«, sondern auch »Herz und Charakter bilden« soll.<sup>1</sup>

---

1 Vgl. Art. 131 der Verfassung des Freistaates Bayern.



Die Förderung von Mentalisierungsfähigkeit ist dabei – wie eben dargestellt – von der affektiven-interaktionellen Qualität des sogenannten »pädagogischen Bezugs« abhängig, also von der professionell erworbenen und methodisch verfügbaren Fähigkeit des Lehrers zur Empathie, Spiegelung und zum Affektcontaining. Sie setzt zudem eine metasprachliche Kompetenz voraus. Es geht nicht zuletzt um die Fähigkeit des Lehrers, im pädagogischen Relationskontext des Unterrichts *erneut* einen intermediären Raum entstehen zu lassen, der es Schülern ermöglicht, hinter bestimmten Verhaltensweisen auch seelische Zustände zu vermuten, um über die vermuteten psychischen Zustände im reflektierenden Modus dann zu sprechen, um diese zu verstehen.

Ich betrete den Klassenraum einer 6. Klasse unmittelbar im Anschluss an die vorhergehende Stunde. Es bildet sich sofort eine Traube von Schülern um mich herum, die mit den unterschiedlichsten Motiven einen persönlichen Kontakt herstellen wollen: »Ich habe mein Heft vergessen«, »ich habe mein Buch vergessen«, »ich muss noch schnell auf die Toilette«, »mein Federmäppchen ist verschwunden«, »kann ich mein Brot noch fertig essen« ...

Ich erlaube den Toilettengang und fordere die anderen energisch auf, sich nun auf ihre Plätze zu begeben. – Nun stehen alle schweigend auf, obwohl ich seit mehreren Wochen wiederhole, dass ich dieses kollektive Begrüßungsritual zu Beginn des Unterrichts eigentlich nicht wünsche.

Die Schüler bleiben abwartend stehen und eine betretene, ängstliche Ruhe breitet sich aus. – Ich erkläre noch einmal, dass ich diese Form der Begrüßung nicht wünsche, und nun setzen sich alle hin. In der so beginnenden Unterrichtsstunde zeigt sich dann rasch, dass sich unter den Schülern nur eine sehr schwache Konzentration einstellen kann und die *Aufmerksamkeitsspannung* ständig wieder zerfällt.

Dem analytischen Blick entgehen in dieser knappen, aber sehr typischen Inszenierung nicht die konfusen Tendenzen, das heißt irritierende Äußerungen jenseits eines zu erwartenden idealtypischen Rollenschemas. (1) Die Schüler versuchen zunächst eine dyadische Intimität in der Beziehung zum Lehrer herzustellen; (2) die Schüler identifizieren sich dann völlig mechanisch mit einem schulischen Überich-Ritual; (3) die affektive Regulierung in der Klasse zeigt schließlich eine große Unsicherheit der Schü-

ler und die Aufmerksamkeit zerfällt bereits wieder bei einfachen Anforderungen an die Konzentrationsfähigkeit.

Die Mentalisierungsfähigkeit der Schüler kann in dieser Situation und Konstellation nur dann optimal gefördert werden, wenn auch der Lehrer im Gegenzug seine eigene Übertragungsneigung und die situationsabhängige Gegenübertragung kennt und entsprechend handhaben kann.

Man könnte auch sagen: Die blinden Flecken in der Selbstwahrnehmung des Lehrers bilden die Grenze seiner Fähigkeit, Mentalisierungsprozesse bei Schülern anzuregen. Seine Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz muss in dieser differenzierten Wahrnehmung des Selbst letztlich verankert bleiben, um konstruktiv im Unterricht wirken zu können. Die Effekte der Eigenübertragung und die damit assoziierten Gegenübertragungswiderstände führen dann zu sich wiederholenden Konfliktsituationen im Unterricht, in welchen die pädagogische Wahrnehmung des Lehrers durch Gleichsetzung immer wieder verzerrt wird.

Das folgende Fallbeispiel eines Referendars aus dem 2. Ausbildungsabschnitt zeigt, wie sich solche »blinden Flecken« im Lehrerhabitus auf die gruppendynamischen Prozesse in Schulklassen auswirken. Dabei ist die auf den Schüler selbst gerichtete Bewusstheit (objektbezogen) von der auf das eigene professionelle Selbst gerichtete Introspektion zu unterscheiden. Hierzu das Protokoll eines Referendars zum Arbeitsauftrag des Seminarlehrers »Mit dem Konflikt arbeiten ... «:

Di. 09. 01. – Während einer Gruppenarbeitsphase in einer sechsten Klasse im Fach Deutsch entstand der Konflikt, ob ein Schüler – ein Außenseiter der Klasse – in der ihm zugewiesenen Gruppe mitarbeiten dürfe oder nicht besser einer anderen Gruppe zugeteilt werde.

Die übrigen Mitglieder der betroffenen Gruppe waren einstimmig der Meinung, dass die Ergebnisse ihrer Arbeit im Vergleich mit den anderen Gruppen deutlich schlechter ausfallen würden, wenn dieser Schüler in ihrer Gruppe bliebe. Ihrer Meinung nach störe er ständig, bringe nur unbrauchbare Vorschläge ein und versuche unentwegt, die anderen Gruppenmitglieder abzulenken.

All diese Kritik wurde wohlgemerkt noch vor Beginn der Arbeitsphase, direkt nach der Bekanntgabe der Teilnehmer der jeweiligen Gruppe laut.

Der Schüler selbst reagierte wortlos, grinsend. Er gehört zu den unauffälligen und nicht besonders leistungsstarken Schülern. Er unternahm keinen Versuch, sich zu wehren oder seinen Standpunkt deutlich zu machen. Er sagte nur, dass die anderen Gruppen ihn auch nicht mögen und er in dieser Gruppe bleiben wolle.

Ich war zuerst zugegebenermaßen etwas erstaunt, dass sich die Gruppe so vehement gegen diesen Schüler wehrte und ihm ganz offensichtlich keine Chance geben wollte.

Ich versuchte der Gruppe vorzuschlagen, dass sie für diese Stunde den Mitschüler in ihrer Runde aufnehmen möchten, was auf Widerwillen und teilweise auch Resignation stieß. Manche Schüler wollten jedoch noch nicht aufgeben und begannen flehentlich zu bitten, dass ich ihnen das nicht antun wolle. Ich vermutete einige Theatralik seitens der Schüler hinter diesem Verhalten und war in diesem Moment über die Schauspielkünste in dieser Altersstufe erstaunt. Nach dem Versprechen, dass ich ein besonderes Augenmerk auf diese Gruppe und auch auf den betreffenden Schüler haben werde und auch gegebenenfalls eingreifen werde, konnte die Arbeitsphase schließlich beginnen.

Bereits nach wenigen Minuten wurde ein Eingreifen tatsächlich notwendig, da der Schüler seine Mitschüler offenbar mit unsinnigen Bemerkungen von ihrer Arbeit ablenkte, so dass sie sich nicht konzentrieren konnten, was zu entsprechendem Protest führte. Deshalb wies ich den Schüler darauf hin, er solle sich erst einmal ansehen, was die anderen so besprechen, ehe er eigene Vorschläge einbringt. Für die restliche Arbeitsphase kehrte nun Ruhe ein.

Mi. 10. 01. – Die Gruppen sollten sich wieder so zusammenfinden wie am Vortag. Doch auch diesmal trat wieder, wie tags zuvor, der Konflikt zwischen dem Schüler und der Gruppe auf. Diesmal halfen auch die Versuche nichts, regulierend einzugreifen, da der Schüler bereits nach wenigen Augenblicken damit begann, seine Arbeitsgruppe mit ekelregenden Äußerungen in Unruhe zu versetzen. Der Versuch, den Schüler vielleicht doch in eine andere Gruppe zu stecken, stieß in der ganzen Klasse auf lauten Protest. Keiner wollte ihn bei sich haben. Deshalb ermahnte ich den Schüler nochmals eindringlich, sich während der Arbeitsphase am besten nicht mehr zu Wort zu melden, sondern stattdessen einen Arbeitsbericht in schriftlicher Form über seine Gruppe zu verfassen.

Meine Überlegungen zu dieser Konfliktsituation: Der beschriebene Konflikt, dass einige Schüler einen Außenseiter nicht bei sich haben wollen und der betroffene Schüler sich auch nicht bemüht, seinen Ruf in der Klasse zu verbessern, gab mir zu denken.

Wie ist mit solchen Konflikten zu verfahren? Ein Ausschluss kam für mich bis zuletzt nicht in Frage, da ich es für ein wichtiges erzieherisches Ziel erachte, dass eben nicht nur Schüler zusammenarbeiten, die sich mögen, sondern auch unbeliebte Schüler möglichst in die Gruppe mit eingebunden werden sollen.

Was ist aber bei mangelnder Kooperation bzw. bei »Sabotage« seitens des Schülers zu tun?

An dieser Stelle hatte nicht nur die Gruppe zu lernen, dass sie nur so stark ist wie ihr schwächstes Mitglied, sondern auch der Außenseiter war gezwungen mitzuarbeiten. Die Arbeit in den Vordergrund zu stellen, bewirkte, dass die persönlichen Differenzen der Schüler untereinander etwas zurücktraten. Gleichwohl war es nicht möglich, die gesamte Gruppe zu einer gemeinsamen Arbeit zu bewegen, sondern ich musste dem Schüler eine Sonderrolle zuweisen, indem er die Arbeit seiner Mitschüler mitprotokolliert.

Mentalisierungsprozesse im Unterricht folgen – wie gesagt – unerbittlich einem einfachen Schema: Nur jene Mentalisierungskompetenz, über die der Lehrer durch früher erworbene Dispositionen verfügt oder die er im Rahmen der Lehrerbildung weiterentwickelt, können in der Begegnungssituation mit Schülern und Schulklassen wirksam werden. Im vorliegenden Fallbericht zeigt sich diesbezüglich ein sehr typischer Prozess der Fragmentierung zwischen *Selbsterleben* und *Rollenausübung*. Gefühle, die im Selbsterleben auftauchen, werden in einer fremden und distanzierten Haltung aus der Perspektive des Rollenerlebens protokolliert. Die eigene Betroffenheit wird dabei möglichst verleugnet. Am Ende setzt sich dann die Orientierung am Rollenhabitat scheinbar problemlos durch, und der »reflektierende Akteur« verschwindet im Hintergrund der Szene oder hat kapi-  
tulierte.

Folgt man den Begriffen und Wendungen des Protokolls, die Aspekte des Selbsterlebens ansprechen und thematisieren, so ist unschwer zu erkennen, dass der Versuch, die »Lücken im Selbst« beim Erwerb der Rollenkompetenz durch »Selbstnarration«

(Fonagy et al., 2004, S. 19) zu überbrücken, eigentlich kaum stattfindet. Die »Reflexionsfunktion« (S. 32) im Sinne einer Operationalisierung der Mentalisierungsprozesse entwickelt sich kaum oder nur in sehr schwachen Ansätzen.

Zur eigenen Betroffenheit des Referendars erfahren wir in der Begegnung mit den Schülern nur, dass er »zuerst zugegebenermaßen etwas erstaunt« war. Ein Versuch, die Schüler zu verstehen, deutet sich dann an in der Vermutung des Referendars an, dass »hinter dem Verhalten« der Schüler wohl »Theatralik« und »Schauspielkunst« versteckt sei. Die Wahrnehmung der Fassade wird dabei jedoch offenbar mit dem dahinter verborgenen Erleben gleichgesetzt. Als der Konflikt mit dem Außenseiter in der Klasse dann eskaliert, wendet sich auch der Lehrer von den »ekelerregenden« Äußerungen des Schülers rasch ab. Der »Kontingenzentdeckungsmechanismus« des Lehrers kann sich, zumindest in dieser Szene, nicht wirklich entfalten.

Die Ausgrenzung eines Schülers aus dem Klassenverband scheint dann die einzig mögliche Lösung des Konfliktes zu sein. Die eigene Betroffenheit des Lehrers ist dabei kein Thema mehr und wird nicht mehr reflektiert. Wahrnehmungsurteil und Realität fallen in dieser Auffassung vom Konflikt zusammen und ermöglichen so eine Form des rollenbezogenen Agierens, das den Lehrer scheinbar entlastet.

Was sich insgesamt jedoch sehr deutlich zeigt, ist ein von *normativen Ansprüchen und Standards* beherrschter pädagogischer Habitus, in dem Überich-Fixierung und Rollenverhaftung als natürliche Gegebenheiten hingenommen werden. Im Dienste der Systemrationalität verstärken sich dabei beim Lehrer und beim Schüler eigentlich nur die früher erworbenen Dispositionen zum »fremden Selbst«. Das von Routine geprägte Setting wird dadurch zum entscheidenden Hindernis für echte Mentalisierungsprozesse.

## Die Lehrerbildung

Die Fähigkeit, im Unterricht Mentalisierungsprozesse anzuregen, die jenseits der überkommenen Unterrichtsroutine Schüler fördern, setzt eine Form der Professionalisierung voraus, die bisher nicht stattfindet. Es geht dabei um einen Lernprozess, in welchem Lehrer – ähnlich wie beim Erwerb der psychoanalytischen Kompetenz – die Fähigkeit erwerben, die Einheit von Denken, Erleben, Reflexion im Unterricht zu realisieren, um Schüler zu verstehen und empathisch, kongruent und in positiver Wertschätzung bei emotionalen Lernprozessen unterstützen zu können.

Wilfried Datler (2004) hat in seinem Aufsatz über »Pädagogische Professionalität und die Bedeutung des Erlebens« auf die spezifischen Schwierigkeiten in diesem Zusammenhang bereits hingewiesen und den Problemzusammenhang sehr klar herausgearbeitet. Die geforderte Mentalisierungskompetenz kann nicht über Wissen allein vermittelt werden, denn die Probleme der Affektregulierung und die Dynamik des Relationskontextes spielen sich in einem gänzlich anderen Bereich des psychischen Erlebens ab.

Für Mentalisierungsprozesse im Setting der *Lehrerbildung* lassen sich von hier aus die verschiedenen Wirkfaktoren, die vorhanden sein müssten, wenn Mentalisierungsfähigkeit und Reflexionsfunktion gefördert werden sollen, genauer benennen:

- Jene Episode oder jenes Verhalten, das im Setting der Lehrerbildung durch Mentalisierung gefördert werden soll, muss als herausgehobener Bereich eine *Markierung* erfahren können.
- Damit die referentielle Entkoppelung gelingen kann, muss das affektive Milieu im Setting eines Studienseminars durch *Akzeptanz und Empathie* bestimmt sein.
- Der Protagonist im Lernprozess (der Fallerzähler/die Fallerzählerin) und die Gruppe müssen eine *empathische Beziehung* aufnehmen können; in diesem Beziehungsfeld müssen auch projektive Identifizierungen und Übertragungsprozesse reflektiert werden können.
- Indem sich die Teilnehmer in einer Ausbildungsgruppe als reflektierendes Team mit unbewussten oder abgewehrten

Affekten der markierten Episode im Wege der Probeidentifizierung spielerisch auseinandersetzen und die Projektionen im Als-ob-Modus *durchspielen*, kann sich die erstarrte projektive Tendenz dann möglicherweise auflösen. Der Fallerzähler erkennt dann im günstigen Fall im Als-ob-Spiegel der Gruppe seine bisher verborgenen blinden Flecken.

Das Gelingen einer referentiellen Entkoppelung und die Zurücknahme der projektiven Tendenz ist dabei der wichtigste indirekte Hinweis dafür, dass in der Ausbildungsgruppe die »symbolische Affektregulierung« (Dornes, 2004, S. 185) wirksam werden konnte. Der Übergang von der Affektwahrnehmung im Gleichsetzungsmodus zur modulierten Repräsentanz wird von den Teilnehmern als Entlastung erlebt.

Wie schwierig sich der Prozess einer solche »referentiellen Entkoppelung«, der »Zurücknahme von Projektionen« und der »Kontingenzentdeckung« im Setting der an Schulen organisierten Seminarausbildung tatsächlich gestaltet, zeigt jedoch wieder das folgende Fallbeispiel:

#### 13./14. Sitzung – Fortsetzung des Themas »Kommunikation«

Ich wiederhole kurz die vier Dimensionen eines Sprechaktes aus der Sicht von Schulz von Thun und erläutere im Sinne eines Theorieinputs die Bedeutung von

- Empathie,
- Selbstexploration,
- Kongruenz,
- Wertschätzung,

für die Unterrichtskommunikation.

Die Referendare hatten nun in der letzten Sitzung den Auftrag erhalten, im Verlauf der Woche einen »besonders irritierenden Satz eines Schülers« möglichst wörtlich zu notieren und die Situation, in der er ausgesprochen wurde, genau im Gedächtnis zu behalten.

Alle Seminarteilnehmer notieren zunächst jeweils ihren Satz und versuchen ihn zu analysieren. Die vier Aspekte eines Sprechaktes nach Schulz von Thun dienen dabei zur Orientierung: der Appell, der Sachaspekt, der Beziehungsaspekt und die Selbstoffenbarung.

Nach einer kurzen Stillarbeitsphase sollte nun eine Teilnehmerin oder ein Teilnehmer den Sprechakt des Schülers im reflektierenden Team der Ausbildungsgruppe zur Diskussion stellen.

Es meldet sich eine Referendarin, die in einer 7. Klasse Mathematik unterrichtet.

Die Situation: Die Referendarin verlangt von den Schülern, dass jeder seinen Zirkel im Unterricht mitnehmen soll. Die Anordnung führt zu einer erregten Diskussion, da die Schüler mit Blick auf einen früher unterrichtenden Lehrer erklären: *Ein Zirkel pro Bank* würde doch genügen.

In dieser Situation meldet sich ein auch sonst sehr lebhafter Siebtklässler und erklärt: »Wenn Sie immer das machen, was Frau S. will (die Seminarlehrerin der Referendarin), dann werden sie nie eine eigene Persönlichkeit.«

Im freien Gespräch des »reflektierenden Teams« wird nun rasch deutlich, dass die Referendare zunächst nicht daran interessiert sind, den Satz im Sinne von Schulz von Thun zu analysieren, sondern dass sie mit dem Satz ein bisher verdrängtes Thema der Referendarausbildung abhandeln müssen.

Die Rückmeldungen der Seminarteilnehmer zum Satz der Referendarin deuten nun zunächst den Sinn der Schüleräußerung so, dass die Spannungen und Konflikte in der Seminausbildung insgesamt thematisiert werden. Das eigentliche Ziel, durch konkordante Einfühlung in die Äußerung des Schülers auch die *emotionale Betroffenheit der Referendarin* im bipersonalen Feld des Unterrichts zu klären, verschwindet dabei vorübergehend völlig aus dem Blickfeld. – Erst nach einiger Zeit wird die Gruppe durch meine Intervention zum Fall dann etwas unsicher. Worum geht es denn in dem Satz: Will der Schüler die Lehrerin kränken? Oder handelt es sich um eine sinnvolle Aufforderung und Ermunterung? – Doch auch jetzt verhindert die Kampf-und-Flucht-Kultur in der Gruppe wieder das Verstehen auf der Basis von Empathie, Selbstexploration, Kongruenz und Wertschätzung.

Das Protokoll zu dieser Sitzung fasst das Ergebnis des in der Fallbesprechung in Gang gekommenen Mentalisierungsversuches dann wie folgt zusammen: »Die Auswertung des Satzes führt zu einer regen Diskussion der Seminarteilnehmer. Einige meinten, dass der Schüler die Referendarin aufmuntern wollte, ihren Unterricht nach eigenen Vorstellungen durchzuführen. Andere sehen darin eine gute Zusammenfassung der Situation der Referendare. Es kommt auch zur Sprache, dass der Schüler mit dem Satz seine Überlegenheit gegenüber der Referendarin zum Ausdruck bringen wollte.



Die Ausgangssituation im vorliegenden Fall ist vermutlich sehr typisch: Weil Lehrer gewohnt sind, ihr eigenes Selbst und das Selbst der Schüler auf der Stufe von »teleologischen Akteuren« (Fonagy et al., 2004, S. 229), also im Schema eines *zweckrationalen* und *kausal-reduktiven* Denkens zu verstehen, bereitet ihnen der vorliegende Satz des Schülers Verständnisschwierigkeiten.

Durch die Vorgabe des Seminarlehrers, den »irritierenden Satz« eines Schülers zu notieren, wurde zwar eine wichtige Mentalisierungslücke »markiert«. Die reflektierende Rückmeldung der Seminarteilnehmer zu dem Satz führt jedoch zunächst nur zur emotionalen Konfusion. Die *Ent-deckung* des Sinnes im Satz misslingt, weil sich das Problem der *Auf-deckung* bisher *verdrängter* Konflikte in der Seminausbildung in den Vordergrund schiebt. Die *indirekte* Spiegelung des Konflikts führt zunächst zu einer Selbstthematisierung verdrängter Konflikte im reflektierenden Team, durch die das Verstehen des Falls vorübergehend auf etwas verwirrende Weise verhindert wird.

Der Versuch, die Lücke im Selbstnarrativ der Referendarin über »Markierung«, »Containing«, »reflektierendes Team« zu schließen, wird also aus verschiedenen Gründen sehr erschwert.

Weil Lehrer in der derzeitigen Seminausbildung ihre Selbst-Probleme als »intentionale Akteure« nicht aussprechen oder thematisieren können (ohne Schaden zu nehmen in der Beurteilung), ist es ihnen auch bisher nicht möglich, das Selbsterleben der Schüler als »intentionale mentale Akteure« (Fonagy et al., 2004, S. 244) wahrzunehmen. Die Rollenbeziehung gestaltet sich in diesem Bereich, wie Oevermann (1996) schon gezeigt hat, überwiegend »diffus« (S. 110), das Ringen um Kontingenz und die Kontingenzentdeckung bleiben aus.

Trotz dieser Fixierung der Lehrer auf professionelle Einstellungen, die Mentalisierung im Unterricht eigentlich nicht nennenswert fördern können, spielen sich natürlich im Unterricht tagtäglich die affektiven Dramen der pubertären Entwicklung in voller Intensität ab. Die Übertragungsneigungen der Schüler und die Eigenübertragung der Lehrer verhindern dabei jedoch Empathie und Verstehen. Durch das Festhalten am Gleichsetzungsmodus kann sich dann kein potentieller Raum im pädagogischen Bezug bilden, der die projektiven Anteile in die Schwebelage brächte.

Auch durch das reflektierende Team der Seminarteilnehmer wird – wie das Fallbeispiel zeigen konnte – zunächst die Konfusion nicht geringer. Alle Seminarteilnehmer deuten den Satz des Schülers zunächst als eine »Provokation«, die durch Gegenaktion des Lehrers möglichst rasch in Kontrolle gebracht werden muss. Die »Markierung« des Schülerverhaltens geht dabei vorübergehend völlig verloren. Auch im reflektierenden Team einer Seminargruppe in der Schule bildet sich also *kein* potentieller Raum, der die Affekte, die im Hintergrund wirksam sind, in einem Als-ob-Modus rahmen könnte.

Erst nachdem die affektive Konfusion und die Spaltung in der Form indirekter Spiegelung in ersten Ansätzen bewusst werden, kann sich die Konfusion etwas auflösen und das Fehlen einer empathischen Beziehung zur Fallerzählerin wird nun von den Teilnehmern als Problem erkannt.

In dieser Konstellation gelingt es dann dem Seminarlehrer, die Referendare, auf den abgewehrten Anteil aufmerksam zu machen. Und nun setzt tatsächlich in ersten Ansätzen jene »referentielle Entkoppelung« im reflektierenden Team ein, die auch der Referendarin dazu verhilft, den projektiven Anteil in der eigenen Wahrnehmung etwas zurückzunehmen. Im Als-ob-Modus des Verstehens gelingt es ihr, mit dem Gleichsetzungsmodus zu spielen und zumindest andere Deutungen zuzulassen. Für kurze Zeit bildete sich so ein Rahmen für Verstehen, der aus Befangenheit und aus Rollenidentifizierung im System der Zweckrationalität herausführte.

## Literatur

- Datler, W. (2004). Pädagogische Professionalität und die Bedeutung des Erlebens. In B. Hackl, G. H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (S. 113–130). Münster: LIT-Verlag.
- Dornes, M. (2004). Über Mentalisierung, Affektregulierung und Entwicklung des Selbst. *Forum der Psychoanalyse*, 20 (2), 175–199.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., Target, M. (2004). *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Ferro, A. (2003). Das bipersonale Feld. Konstruktivismus und Feldtheorie in der Kinderanalyse. Gießen: Psychosozial.
- Freud, S. (1930). Das Unbehagen in der Kultur. In: Studienausgabe Bd. IX (S. 191–292).
- Hirblinger, H. (1990). Die Gegenübertragungsreaktion im Unterricht. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 2, 7–26.
- Mitscherlich, A. (1963/1989): Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft (17. Aufl.). München: Piper.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe, W. Helsper (Hrsg.), Pädagogische Professionalität (S. 70–182). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Trescher, H.-G. (1993). Handlungstheoretische Aspekte der Psychoanalytischen Pädagogik. In M. Muck, H.-G. Trescher (Hrsg.), Grundlagen der psychoanalytischen Pädagogik (S. 167–201). Mainz: Matthias-Grünwald.
- Wöller, W. (2006). Trauma und Persönlichkeitsstörung. Psychodynamisch-integrative Therapie. Stuttgart/New York: Schattauer.